

Oelkers, Jürgen

Die Erziehung zum Guten: Legitimationspotentiale Allgemeiner Pädagogik

Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996) 2, S. 235-254



Quellenangabe/ Reference:

Oelkers, Jürgen: Die Erziehung zum Guten: Legitimationspotentiale Allgemeiner Pädagogik - In: Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996) 2, S. 235-254 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-106540 - DOI: 10.25656/01:10654

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-106540>

<https://doi.org/10.25656/01:10654>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 42 – Heft 2 – März/April 1996

Essay

- 149 FRITZ OSTERWALDER
Zum 250. Geburtstag Pestalozzis – rationale Argumentation oder
Kult des Pädagogischen

Thema: Wissensstrukturierung im Unterricht

- 167 WOLFGANG EINSIEDLER
Wissensstrukturierung im Unterricht. Neuere Forschung zur Wissens-
repräsentation und ihre Anwendung im Unterricht
- 193 WOLFGANG SCHNOTZ/THOMAS ZINK/MICHAEL PFEIFFER
Visualisierungen im Lehr-Lern-Prozeß
- 215 SABINE MARTSCHINKE
Der Aufbau mentaler Prozesse durch bildliche Darstellungen.
Eine experimentelle Studie über die Bedeutung der Merkmals-
dimensionen Elaboriertheit und Strukturiertheit im Sachunterricht
der Grundschule

Thema: Allgemeine Pädagogik

- 235 JÜRGEN OELKERS
Die Erziehung zum Guten: Legitimationspotentiale Allgemeiner
Pädagogik
- 255 EWALD TITZ
Exodus und Pädagogik. Die Exodus-Erzählung als Grundmuster der
kritischen Bildungstheorie Heydorns
- 277 KLAUS MOLLENHAUER
Über Mutmaßungen zum „Niedergang“ der Allgemeinen Pädagogik –
eine Glosse

Diskussion

- 289 HORST RUMPF
Fixierungen und Wahrnehmungsschwächen. Replik auf Beiträge von
Klaus Prange und Jürgen Diederich zum Thema „Kritik
didaktischer Moden“

Besprechungen

- 297 CRISTINA ALLEMANN-GHIONDA
Georg Auernheimer: Einführung in die interkulturelle Erziehung
Wolfgang Nieke: Interkulturelle Erziehung und Bildung.
Wertorientierungen im Alltag
- 303 HEINZ-ELMAR TENORTH
Georg Bollenbeck: Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines
deutschen Deutungsmusters
- 305 PETER DREWEK
Martin Schmeiser: Akademischer Hasard. Das Berufsschicksal des
Professors und das Schicksal der deutschen Universität 1870–1920.
Eine verstehend soziologische Untersuchung

Dokumentation

- 309 Pädagogische Neuerscheinungen

Die Erziehung zum Guten: Legitimationspotentiale Allgemeiner Pädagogik

Zusammenfassung

Der Beitrag beschreibt traditionelle Verwendungsformen des „Guten“ in Erziehungstheorien. Die historische These geht dahin, das *platonische* Gute mit Seelentheorien in Verbindung zu bringen, die der Sensualismus nach LOCKE in Frage gestellt hat. LOCKES Theorie des Lernens löst den innerseelischen Ort der Idee des Guten auf und entwickelt eine öffentliche Alternative der paternalen Erziehung. An dieses Konzept schließt die systematische Diskussion an: Das Allgemeine der Pädagogik wird in Verbindung gesetzt mit öffentlichen Verfahren des moralischen Aushandelns, die bei allen Versuchen vorausgesetzt werden müssen, Erziehung mit dem Guten zu verbinden. Eine plurale Konzeption des Guten ergibt sich aus der politischen Verfassung öffentlicher Gesellschaften, die Erziehungstheorien respektieren müssen, wenn sie demokratische Ansprüche vertreten wollen. In diesem Sinne wäre die Absolutheit des Guten nur ein notwendiger Selbstanspruch.

Der Satz, im Zentrum der allgemeinen Pädagogik stehe die Erziehung zum Guten, hat bekanntlich eine eminente Autorität und mit ihr eine starke Fassung des Problems. FRIEDRICH SCHLEIERMACHER legte in seinen Vorlesungen von 1826 unmißverständlich dar, daß „die Frage, wie der Mensch erzogen werden soll, nicht anders als aus der Idee des guten beantwortet werden kann“ (SCHLEIERMACHER 1849, S. 26). Die Theorie der Erziehung lasse sich nicht rein empirisch begründen, ihre Maximen seien nicht einfach „nur Resultate der Erfahrung“, sondern verlangten einen allgemeinen „Begriff der menschlichen Natur“ und damit einhergehend die spekulative Idee des Guten (ebd.). Die Erziehung zum Guten wäre so die Grundformel der Pädagogik. Sie hat einen empirischen Ausgangspunkt, nämlich die je gegebenen „faktischen“ Verhältnisse, aber nur, um diese zu überwinden. Die „Formel“ der Pädagogik hätte dann folgenden Wortlaut:

„Die Erziehung soll bewirken, daß der Mensch so wie sie ihn findet . . . durch die Einwirkungen auf ihn der Idee des guten möglichst entsprechend gebildet werde“ (S. 27).

Dieser Satz wird in SCHLEIERMACHERS Vorlesung nahezu bis zur Selbstauflösung dialektisch durchgearbeitet¹, insbesondere weil die Realitäten sich der Idee des Guten zu entziehen scheinen, um am Ende dann doch die Einheit der pädagogischen Wirkungen (S. 79ff.) unter der Idee des Guten zu bestätigen.

1 Eine „allgemeingültige Theorie“ der Erziehung kann es „unmöglich geben“, sofern sie das Gemeinleben im Verhältnis zum „Leben des einzelnen“ als Annäherung an die „Idee des guten“ beschreiben soll. Aber das bezieht sich auf eine historisch-pragmatische Allgemeingültigkeit, nicht auf die Notwendigkeit, die Erziehung mit der Idee des Guten zu begründen (SCHLEIERMACHER 1849, S. 29f.). Die Erziehung muß sich auf die je bestehenden Verhältnisse einlassen und der Idee des Guten folgen, „also beides mit einander vereinigen“ (ebd., S. 43).

Nur so könne der Erziehung eine legitime Richtung gegeben und nur so der Zufall ausgeschaltet werden (S. 104f.). Das Gute ist nur denkbar unter der Voraussetzung des Bösen², aber eine Erziehung zum Bösen kann es nicht geben, wenigstens nicht als intentionale Beeinflussung von Personen und Gruppen im Gefüge der Generationen. Und nur mit der Idee des Guten läßt sich intentionale von „zufälliger Einwirkung“ unterscheiden, also eine Theorie der Erziehung begründen.

Diese Begründung scheint hoffnungslos defekt zu sein; nur angesichts der Moderne stoisch gewordene Platoniker können noch die Idee des Guten an die Spitze der Erziehung stellen und so jene deistische *Paedagogia perennis* fortsetzen, die spätestens durch JOHN LOCKE zum Offenbarungseid gezwungen war. Diese Destruktion werde ich zunächst stark machen: Allzuviel spricht dagegen, daß SCHLEIERMACHER recht hat (1). In einem zweiten Schritt werde ich für die nötige Abschwächung sorgen: Es gibt keine Alternativen, die die „Erziehung zum Guten“ vermeiden, und das scheint nicht zufällig so zu sein (2). Abschließend diskutiere ich diesen paradoxen Befund: Das Gute wird fraglich und ist unverzichtbar, und das scheint gleichermaßen notwendig und gefährlich zu sein (3).

Mein Argument am Ende wird sich auf die öffentliche Funktion Allgemeiner Pädagogik richten. Offenbar ist die ständige Thematisierung des Allgemeinen der Erziehung Teil diskursiver Verständigung, die ihre Dynamik durch Positionen und Gegensätze, Widersprüche und Irrtümer erhält. Das „Gute“ wird zum Wettbewerb der Erfahrung wie der Theorie gleichermaßen, ohne noch SCHLEIERMACHERS platonische Grunderwartung³ teilen zu können: „Je vollkommener die sittliche Einsicht ist, je mehr der Idee des guten entsprechend: desto vollkommener wird auch die Theorie der Erziehung“ (S. 38). Die Relativierung dieses Satzes bestimmt das Risiko meiner Ausführungen.

1. Destruktionen

Die Erziehung zum Guten ist immer Aufforderung zu persönlicher Sittlichkeit. Aber wie wird die Aufforderung verbindlich? Diese Frage diskutiert SCHLEI-

2 Die Relation bestimmt das Konzept der „Gegenwirkungen“, das schon in der Vorlesung von 1813/1814 Thema ist. Es heißt hier: „Beschleunigt die Erziehung nur was auch ohne sie geschähe, oder thut sie auch Gegenwirkung dem was trotz ihr geschieht? Offenbar das letzte. Denn wir finden im Menschen das böse; dieses können wir nie als durch eine der Theorie gemäße Erziehung entstanden ansehen“ (SCHLEIERMACHER 1849, S. 596). Grundsätzlich gilt: „Das Böse ist an sich nichts und kommt nur zum Vorschein mit dem Guten zugleich, inwiefern dies als ein Wendendes gesetzt wird“ (SCHLEIERMACHER 1981, S. 7). Das „Nichtsein des Guten und (das) Sein des Bösen“ ergeben sich aus Spaltungsprozessen, also der „Differenz der Functionen“ und dem „Gegensatz der Charaktere“. „Alle Fortschritte sittlicher Ganzen (müssen) von einem Widerstreit Einzelner ausgehen“ (SCHLEIERMACHER 1981 b, S. 34), aber zugleich die Idee des Guten für sich in Anspruch nehmen.

3 SCHLEIERMACHERS Platonismus ist vor allem für die Dialektik aufgearbeitet worden, während in der Pädagogik überwiegend die Beziehung zu KANT oder zum Idealismus thematisiert wurde. Aber das Verhältnis von „Frömmigkeit und Bildung“ (EBELING 1975) verweist auf die pietistischen Einflüsse zurück und so auf eine platonische Seelenlehre, ohne die die Erziehungstheorie gar nicht hätte konzipiert werden können. Vollendung ist innere Vollendung und so die Bildung der Seele unter der Voraussetzung eines ideellen Kosmos, der christlich verstanden wird.

ERMACHER in seiner Dogmatik des christlichen Glaubens (1821) unter dem Stichwort „christliche Frömmigkeit“ (Der christliche Glaube, § 70,3). Die Idee des Guten steht dabei in gleicher Beziehung mit dem Gewissen wie mit dem Gottesbewußtsein (§ 83,1), sie kann nicht einfach autonom erscheinen und ist nicht, wie bei PLATO⁴, als Idee der Garant der Wahrheit. Ohne Gnade und so ohne den christlichen Gott kann es Vollendung nicht geben (§ 70,3), und nur wer die Sünde⁵ anerkennt, erfährt die „allgemeine Erlösungsbedürftigkeit“ des Menschen (§ 71)⁶. SCHLEIERMACHERS Glaubenslehre behauptet „das Christentum (als) vollkommenste unter den am meisten entwickelten“ Formen der Religion (§ 8,4)⁷, und nur unter dieser dogmatischen Voraussetzung ist die Erziehung zum Guten eine eindeutige Verpflichtung zu persönlicher Sittlichkeit. Sie setzt das christliche Universum voraus und verwirklicht sich im „frommen Selbstbewußtsein“, in dem sich das eine Verhältnis von Welt und Gott zum Ausdruck bringt (§ 36).

Das Verhältnis setzt den Unterschied voraus, aber wie läßt sich der Unterschied denken? Für diesen Zweck stehen nicht beliebig viele Denkmodelle zur Verfügung. In der abendländischen Tradition wird häufig auf die Platonische Lehre von den zwei Welten zurückgegriffen, die AUGUSTIN für die christliche Religion adaptiert hatte (COLEMAN 1994). Wenn im Rahmen dieser Theorie von Erziehung und Sittlichkeit gesprochen wird, dann kommt eine zusätzliche Dimension ins Spiel, nämlich die seelische Resonanz für den Glauben. Es müßten also nicht nur zwei Welten, sondern zugleich Innen und Außen unter-

4 PLATO bezieht die Idee des Guten im sechsten und siebten Buch der *Politeia* nicht auf „Gott“, sondern auf das Licht der Wahrheit (*Politeia*, 509a). Sie wird angeschaut in einer Umwendung zur Sonne hin oder als „Aufschwung der Seele in die Gegend der Erkenntnis“ (516b). Das Höhlengleichnis beschreibt den Erziehungsvorgang als „Kunst der Umlenkung“ (518d); am Ende des Prozesses steht die Anschauung der Idee des Guten. Zuletzt unter allem Erkennbaren und nur mit Mühe wird „die Idee des Guten erblickt“, wenn man sie aber erblickt hat, wird unmittelbar „anerkannt ..., daß sie für alle die Ursache alles Richtigen und Schönen ist“ (516b/c). Das gilt freilich nur unter der Bedingung einer antiken Optik, die neuzeitlichen Vorstellungen fundamental widerspricht (LINDBERG 1987). Alle Reaktivierungen platonischer Ideen haben hier ihren Testfall; die Ideen, was immer sie sein mögen, können nicht angeschaut werden, weil PLATO eine magische Theorie des Sehens voraussetzte, die nicht übertragbar ist in die moderne Optik.

5 In SCHLEIERMACHERS Dogmatik ist die Sünde der Gegensatz zum frommen Selbstbewußtsein (Der christliche Glaube, §§ 62–169). Die spezifische Lehre der Erbsünde wird auf AUGUSTIN zurückgeführt (§ 70). Die Erbsünde wird definiert als Sündhaftigkeit, die vor jeder Tat eines einzelnen in ihm vorhanden und „jenseits seines eignen Daseins gegründet“ ist. Sie ist die nur „durch den Einfluß der Erlösung wieder aufzuhebende vollkommene Unfähigkeit zum Guten“ (§ 70). „Aus der Erbsünde geht in allen Menschen immer die wirkliche Sünde hervor“ (S. 73).

6 Die „Erbsünde“ wird nicht aus der menschlichen Natur abgeleitet, sondern sie ist eine trostfähige Allgemeinheit (§ 72,4): „Mit dem Erwachen des Gottesbewußtseins (ist) auch der Anfang des Guten gesetzt“ (§ 72,5).

7 Gemeint ist die historische Entwicklung der monotheistischen Religionen (Der christliche Glaube, § 8). Die beiden Konkurrenten sind das Judentum und der Islam. Die Überlegenheit des Christentums wird im Falle des Judentums mit „der Beschränkung der Liebe des Jehovah auf den Abrahamatischen Stamm“ begründet, die „noch eine Verwandtschaft mit dem Fetischismus“ verrate; der Islam auf der anderen Seite sei zu sehr auf die „Gewalt des Sinnlichen“ festgelegt, um den christlichen Monotheismus überbieten zu können (§ 8,4).

schieden werden. Beide Relationen sind vor SCHLEIERMACHER⁸ in der platonischen Philosophie des 17. Jahrhunderts⁹ zu Universalsystemen entwickelt worden, deren Überwindung das historische Lehrstück meines Problems darstellt.

Mitte des 17. Jahrhunderts gibt es vor allem in der englischen Philosophie einen heftigen Streit über eine Theorie, die seit ARISTOTELES bekannt war und nun aber mit atheistischen Konsequenzen diskutiert wurde. Im Zentrum der Diskussion steht eine Gruppe von Philosophen in Cambridge, die gegen die Lehre von der *Tabula rasa*, also der Seele ohne „Ideen“, polemisierten¹⁰, um so den Zusammenhang von Bildung und Universum wahren zu können. Ein platonisches Universum schließt Teilbarkeit aus. Das einzelne und das Ganze sind ungetrennt, die Bildung des Individuums ist immer die Bildung des Universums, wie umgekehrt „Individuen“ niemals Singularitäten, sondern selbst universell sind. Unter dieser Voraussetzung kann Bildung als Vollendung erwartet werden, als abschließende Übereinstimmung der kleinen und der großen Welt oder der Seele mit Gott. Die Idee des Guten wäre Teil beider Welten, genauer: Alle Ideen und so auch das Gute sind immer schon vorhanden und können wohl angeschaut, aber nicht je neu erzeugt werden. Andernfalls gäbe es keine Kontinuität zwischen Mensch und Welt, sie muß als ununterbrochene Kette von Ideen gedacht werden und hat ein seelisch-symbolisches Universum zur Voraussetzung.¹¹

Diese Ganzheit beschrieb RALPH CUDWORTH 1678 in einem systematischen Traktat über „The true Intellectual System of the Universe“. CUDWORTH als die

8 SCHLEIERMACHER bezieht sich im *Brouillon zur Ethik* von 1805 ausdrücklich auf die neuplatonische Lehre des Mikro- und des Makrokosmos, die, wie es heißt, mißbräuchlich verwendet worden sei, aber in der Ethik als „Gegensatz“ „zwischen dem Einzelnen und Ganzen“ stehenbleiben könne (SCHLEIERMACHER 1981a, S. 9). Worum es letztlich gehen müsse, sei die „Identität des Mikrokosmos und Makrokosmos“, aber daran habe bislang „Niemand gedacht“ (ebd., S. 10). SCHLEIERMACHERS Dogmatik geht aus von einer triadischen Relation: „Alle Sätze, welche die christliche Glaubenslehre aufzustellen hat, können gefaßt werden entweder als Beschreibung *menschlicher Lebenszustände*, oder als Begriffe von *göttlichen Eigenschaften und Handlungsweisen*, oder als Aussagen von *Beschaffenheiten der Welt*“ (Der christliche Glaube, § 30; Hervorhebungen J.O.). Grundlegend ist aber auch hier ein Dual, nämlich das Verhältnis von Gott und Welt. „Die Welt (besteht) nur in der schlechthinigen Abhängigkeit von Gott“ (§ 36). SCHLEIERMACHER übernimmt auch den Dual der sichtbaren und der unsichtbaren Kirche (§§ 148ff.). Ein platonischer Universalismus zeigt sich vor allem in den prophetischen Kapiteln der Dogmatik, also der Vollendung der Kirche (§§ 157ff.) und der letztendlichen Erlösung (§§ 164ff.).

9 Der antike und frühchristliche Platonismus (DILLON 1990) wurde in der Renaissance neu entdeckt und beeinflusste die philosophischen Gegenbewegungen zur modernen Naturwissenschaft. Die Reaktion ist literarisch und theologisch geführt worden (BALDWIN/HUTTON 1994, S. 72ff.). JOHN MILTON, HENRY VAUGHAN, THOMAS TRAHERNE und ANDREW MARVELL gehörten zu der Gruppe der neuplatonischen Literatur im 17. Jahrhundert, parallel dazu entstand die theologische Philosophie in Cambridge (ebd., S. 74f.).

10 Etwa HENRY MORES „Antidote Against Atheism“ (1653); gezeigt werden sollte vor allem, daß die Idee Gottes (und so die christliche Idee des Guten) innate ist. Könnte sie von außen erzeugt werden, würde das unmittelbar den Status der Idee tangieren (MORE 1662, Vol. 1, Part. V, S. 16ff.).

11 Das ist früh und nachhaltig kritisiert worden, etwa von SAMUEL PARKER (1666), ohne den Erfolg der „Platonick Philosophy“ zunächst zu beeinträchtigen. Erst LOCKES Rückwendung auf das *Tabula-rasa*-Problem hatte die nötige intellektuelle Schärfe, um die Lehre von den angeborenen Ideen (und so den platonischen Kosmos) zu widerlegen.

zentrale Figur des Platonismus in Cambridge¹² war der entscheidende Gegner JOHN LOCKES.¹³ Der „Essay Concerning Human Understanding“ von 1690 gewinnt seine Schärfe in der Negation aller universellen Seelentheorien, die das Gute wie eine perennierende Eigenschaft des Geistes an sich betrachten. LOCKE destruiert diese Theorie, indem und soweit er das Lernen von Kindern in den Mittelpunkt stellt. Wer das Lernen und die Erfahrung von Kindern beobachtet, so LOCKE, könne weder eine platonische Seele noch *innate Principles* – angeborene Ideen in dieser Seele – finden. Was immer das Gute sein mag, es ist Kindern nicht durch eine magische Kontinuität eigen, sondern muß gelernt werden; was aber als „Gutes“ konfiguriert, ist Teil der öffentlichen Vernunft und so selber ein Erfahrungs- und Lernprozeß.

Vieles wirkt auf Kinder und Erwachsene mit Bezeichnungen des „Guten“ oder des „Bösen“ ein, ohne daß irgendeine höhere Instanz die Differenz aufheben könnte. Die menschliche Erfahrung geht darauf, das Gute anzustreben und Übel möglichst zu vermeiden, aber nicht weil Ideen, sondern weil Empfindungen – und dann erst Ideen – damit verbunden sind. „Things then are Good or Evil, only in Reference to Pleasure and Pain“ (LOCKE 1975, S. 229). Was Kinder lernen müssen, ist die Handhabung dieser Differenz (S. 259), nicht aber können sie gemäß der einen – absoluten – Idee des Guten erzogen werden. SCHLEIERMACHERS „Erziehung zum Guten“ wäre entweder nur Spekulation, oder sie müßte eine Vollkommenheit vortäuschen, die zu keinem empirischen Zeitpunkt gegeben ist, einfach weil Perfektion das Handeln lähmen würde. Die Annäherung an das „greater good“ würde eine wesentliche Bedingung der menschlichen Erfahrung außer Kraft setzen; sie wird nur deswegen kontinuieriert, weil „uneasiness of desire“ – mangelnde Perfektion – Aktivität veranlaßt (S. 252f.). Die Erziehung muß Defizite voraussetzen, ohne Vollkommenheit zu erreichen. Dafür spricht die wahrscheinliche und nicht die ideale Natur des Menschen: *Video meliora proboque, Deteriora sequor*, zitiert LOCKE aus OVIDS

12 RALPH CUDWORTH (1617–1688) schließt an den Renaissance-Platonismus an, vor allem an MARSILIO FICINO. CUDWORTHS Thesen in Cambridge (1644) waren den folgenden beiden Themen gewidmet: „That the rationes of good and evil are indispensable“ und „That there are corporal substances immortal by their own nature“. Im Oktober 1645 wurde CUDWORTH Nachfolger von JOHN METCALF auf dem Lehrstuhl für hebräische Sprachen in Cambridge. 1654 wurde er Master am Christ College und blieb in dieser Position bis zum Ende seines Lebens. Neben HENRY MORES Theorie der Seele ist der Traktat über das „True intellectual System“ die paradigmatische Schrift des Neuplatonismus in Cambridge geworden (vgl. SCOTT 1990, 1994).

13 Die dezidierte Lektüre von „The True Intellectual System of the Universe“ ist nachgewiesen (YOLTON 1990, S. 230ff.). LOCKE war im übrigen mit CUDWORTHS Tochter DAMARIS eng befreundet, in dessen Haus er 1794 starb. Ihr Essay „A Discourse Concerning the Love of God“ (1696) ist eine Auseinandersetzung mit einem anderen eminenten Platonisten, nämlich JOHN NORRIS und seiner „Theory and Regulation of Love“ (1688). Diese Auseinandersetzung ist auch unabhängig von den persönlichen Beziehungen bedeutsam, weil NORRIS eine Theorie des Lernens und der Erziehung auf platonischer Basis vertrat, die als direkter Gegensatz zur Theorie LOCKES angesehen werden muß (NORRIS 1690). Sie ist ein bislang wenig beachteter Beitrag zur „Querelle des anciens et des modernes“, die ihrerseits wie ein Paradigmenwechsel der Lerntheorie betrachtet werden muß.

Metamorphosen¹⁴ – „Ich sehe und lobe das Bessere, folge dem Schlechteren doch“.

LOCKE hat aus verschiedenen Gründen recht: Die Idee des Guten beschreibt einen Gottesterm¹⁵, eine nichtteilbare, absolute Größe, die sich mit jeder denkbaren (politischen, religiösen und auch pädagogischen) Macht verbinden läßt. Wer das Gute als allgemeine Idee behaupten kann, läßt sich weder angreifen noch absetzen, daher sind platonische Theorien immer auch Machthertheorien gewesen, die mit unbescheidenen Größenphantasien einhergingen.¹⁶ Sie überschritten, im Sinne LOCKES, die entscheidende Grenze, die von endlicher und unendlicher Dauer. Wer die Idee des Guten verwendet, setzt eine „infinite Duration“ voraus, die nur Gott zukommen kann (S. 204). Übersetzt in menschliches Bewußtsein, sind alle „Ideen“ begrenzt, nämlich Kognitionen, die sich an die Endlichkeit zu halten haben. Das Wissen des Menschen, schreibt LOCKE, ist gebunden an das Schema der Zeit. „His Thoughts are but of yesterday, and he knows not what to morrow will bring forth. What is once passed, he can never recal; and what is yet to come, he cannot make present“ (ebd.).

Wäre das anders, müßte die Seele selbst ewig sein, und das kann wohl geglaubt, aber nicht empirisch gezeigt werden, eben weil die Endlichkeit die Erkenntnis begrenzt. Das gilt für das Gute wie für das Böse. Mit LOCKE wird es möglich, die Theorie der Erziehung von der Lehre der Erbsünde abzutrennen, ja diese mit der Theorie der Erziehung zu widerlegen. Wenn es keine „innate Principles“ im menschlichen Geist („mind“)¹⁷ gibt, dann kann sich auch keine konstitutionelle Sündhaftigkeit vererben. Sünden („sins“) sind die Folgen falscher Handlungen, aber sie sind nicht vor jeder Erfahrung in der Seele (S. 78f.). Ohne die dämonische Vererbung der ersten Schuld zerfällt eine traditionelle Sicherung der paternalen Herrschaft, und zwar sowohl der politi-

14 OVID, *Metamorphosen*, Buch VII, Zeile 20f. Es geht um die Entscheidung von Medea zwischen Charybdis und Scylla (Buch VII, 63–65).

15 Den Ausdruck „Gottesterm“ übernehme ich von KENNETH BURKE (1970, S. 33f.).

16 Das Aristotelische „gute Leben“ (Nik. Eth. 1140a) ist an sittliche Einsicht (zu unterscheiden von wissenschaftlicher Erkenntnis und praktischem Können; 1140b) gebunden, nicht jedoch an eine Idee des Guten, die gleichgesetzt wird mit der Idee der Wahrheit. Sittliche Einsicht bezieht sich auf Praxis, aber es gibt hier, im Unterschied zum praktischen Können, keine Stufe der Vollendung (1140b, 16–34). Das „gute Leben“ ist der Plan und die tentative Realisierung sittlicher Einsicht, aber weil sich Sittlichkeit auf Handeln bezieht, ist nie das Ganze verfügbar. „Alles denkbare Handeln vollzieht sich im Bereich der Einzelfälle und des letztlich Gegebenen“ (1143a, 32); es bezieht sich nie auf das ideell Ganze. Das ergibt sich aus der Lehre des Maßes, die im Platonismus fehlt. Gerechtigkeit wäre dann nicht die Übereinstimmung der Praxis mit der Idee, sondern ein Maßverhältnis, das im Idealfall die Mitte bestimmt. „Das Gerechte (ist) das Proportionale“ (1131b). Eine interessante Neufassung des Problems liefert NOZICK (1991).

17 Die Frage ist nicht, ob es „Ideen“ gibt, sondern ob Ideen innere Prinzipien sein können, die angeboren (und also nicht gelernt) sind. Die Ausrüstung des Geistes („furnished“) geschieht aus der Erfahrung heraus, die Ideen sind öffentliche Werkzeuge des Verstehens, die durch lernende Teilhabe angeeignet (und verändert) werden (LOCKE 1975, S. 104). Der Grund ist einfach: Die Seele kann nicht denken, bevor die Ideen nicht wahrgenommen sind; würde man „innate principles“ annehmen, müßte man Denken behaupten, bevor Verstehen möglich ist (S. 115f.). Kinder lernen, indem sie Entdeckungen machen (S. 118), aber das setzt voraus, vor dem ersten Schritt des Lernens („first step“) kann es kein geheimes Arsenal der Ideen in der Seele geben (ebd.; vgl. OELKERS 1995b).

schen als auch der pädagogischen. LOCKE ist der erste Autor der modernen politischen Theorie, der das Vaterprinzip in Frage stellt und jede Form von Macht in Vertragsform geregelt wissen will.¹⁸ Daher werden Kinder als rationale Wesen betrachtet (LOCKE 1989, S. 103 ff.), deren Geist und Verhalten nach Maßregeln der Vernunft geformt werden muß. Nur so, schließt LOCKE, kann die Sklavendisziplin („slavish Discipline“) überwunden werden (S. 113). Wenn es eine pädagogische Stellvertretung gibt, dann nicht einfach für das Gute, sondern für die Vernunft. Sie muß das „Gute“ bestimmen. In diesem Sinne gilt: „Children are to be treated as rational Creatures“ (S. 115).

Platonische Konzepte spielten in der Erziehungsphilosophie nach LOCKE noch lange eine Rolle, zumal die Idee des Guten mit der christlichen Pädagogik eng verbunden blieb. Zwei Angriffe aber scheint das Konzept nicht zu überleben, den des Pragmatismus und den der analytischen Philosophie. Beide widersprechen einer universellen Idealität und so dem pädagogisch Guten, das sich keiner Konkurrenz zu stellen braucht und aus sich heraus existiert. Im Anschluß an PEIRCE¹⁹ entsteht das Problem der Referenz, also die Frage, worauf sich Wörter und Sätze beziehen, wenn nicht wiederum auf Wörter und Sätze. SCHLEIERMACHERS Formel für die Erziehung, der Mensch werde durch Einwirkungen gemäß der Idee des Guten gebildet, ist nämlich nur dann plausibel, wenn sie eine empirische und nicht nur eine spekulative Möglichkeit bezeichnet. Sie muß eine reale und nicht eine fiktive Teleologie²⁰ eröffnen: Die Idee des Guten muß sich auf „das Gute“ beziehen, und die Erziehung zum Guten soll den Prozeß veranlassen, der sich diesem Ziel verläßlich annähert.

G. E. MOORE hat in seiner „Principia Ethica“²¹ darauf verwiesen, daß schon zwischen dem Adjektiv „gut“ und dem irgendwie allgemein Guten kein Zusammenhang bestehe, „das Gute“ aber lediglich wie eine Substantivbildung (und nicht wie eine absolute Idee) betrachtet werden könne. Die kommunikative Referenz ist dann beliebig, alles kann „gut“ genannt werden oder als

18 LOCKES politische Theorie, die „Two Treatises of Government“ (1689), streitet wiederum gegen einen christlichen Platoniker, nämlich gegen ROBERT FILMER und seine Apologie der patriarchalischen Herrschaft. Wenn der Fürst kein Vater sein kann, der sich genealogisch rechtfertigt, dann kann es auch kein männliches Supremat in der Erziehung geben (vgl. TARCOV 1984).

19 „The Fixation of Belief“ erschien 1877 im „Popular Science Monthly“; hier wird Wahrheit als etwas Öffentliches verstanden. 1878 erschien an gleicher Stelle „How to Make Clear Our Ideas“; hier wird das Verhältnis von Wahrheit und Realität problematisiert, mit der Pointe, daß das Objekt, welches durch eine Meinung repräsentiert wird, das Reale ist.

20 SCHLEIERMACHERS „teleologische Frömmigkeit“ (Der christliche Glaube, § 9,1) soll die ständige „Beziehung auf die sittliche Aufgabe“ bezeichnen, aber dies als reale Seelenerfahrung, die von der rein ästhetischen – die „schöne Seele“ – deutlich unterschieden wird (§ 9,2).

21 MOORE promovierte 1898 über KANTS Ethik und veröffentlichte 1903 eine durch RUSSELL beeinflusste „Refutation of Idealism“. Im gleichen Jahr erschien die „Principia Ethica“, die die analytische Diskussion des „Guten“ maßgeblich beeinflusste. Grundlegend ist dabei die Differenz von „gut“ und „Gutem“: Das Gute ist definierbar, so MOORE (1970, S. 38f.), aber „gut selbst“ ist undefinierbar. Die Eigenschaft „gut“, die beim Substantiv „das Gute“ vorausgesetzt wird, ist zu „keiner Definition fähig“ (S. 39). Wenn man das Gute definiert, sind alle Eigenschaften eingeschlossen, unabhängig davon gibt es nichts, was gut ist (S. 40ff., 43). Wer also „das Gute“ definiert, kann sich auf nichts außerhalb beziehen, worauf aber bei der Behauptung zu wissen, was gut sei, alles ankommen würde.

„das Gute“ erscheinen, eben weil keine Idee den Gebrauch sichert. „Ideen“ sind ebenso sprachliche Formeln wie das, was sie bezeichnen sollen; eine platonische Differenz zwischen Idee und Wirklichkeit gibt es nicht. Wenn Pädagogen sich auf die Idee des Guten berufen, dann haben sie nur Gebetsmühlen zur Hand, nicht wirklich eternale Konzepte, die sich unabhängig von Zeit und Geschichte authentisch bewahren würden und so das Erziehungsgeschehen sichern könnten.

Das Geschäft der Erziehung wäre kontingent; was die „zufälligen Wirkungen“ ausschließen soll, ist selbst eine zufällige Wirkung. Dafür spricht auch die Analyse des Erziehungsbegriffs: In SCHLEIERMACHERS Theorie sichert die Idee die Praxis, doch Erziehung wird nicht durch die Idee kontinuiert, sondern vollzieht sich als fragiler Prozeß, der zu keinem Zeitpunkt linear und so zieladäquat verlaufen kann. Die Idee des Guten suggeriert, es gäbe einen Weg oder eine Linie zum allgemeinverbindlichen Ziel, aber das sind Raummetaphern, die vor den pädagogischen Wirklichkeiten liegen. Platonische Konzepte, anders gesagt, können nicht plural verstanden werden, während vermutlich schon eine Person nie nur eine Erziehung hat oder haben kann (OELKERS 1994a).

Es führt also kein Weg zum unbedingt Guten, der sich als „Erziehung“ irgendwie empirisch beschreiben ließe. Erziehungswirklichkeiten sind different und entsprechend schwankend in ihren Effekten, am Ende verwirklicht sich nie ein Ziel für alle, während die Idee des Guten ungeteilt für jedermann in Anspruch genommen werden muß. Die faktische Pluralität läßt sich gerade an den Zieldiskursen der allgemeinen Pädagogik demonstrieren: Sie sind geprägt von rivalisierenden Programmen mit Slogans des Guten, die die wahre Idee und so die richtige Erziehung immer nur behaupten können. Die Praxis ist nicht etwa der Test des Programms, sondern die angrenzende Wirklichkeit, die sich die Sprache des Programms zu eigen macht, ohne darauf mit genau passender Zielverfolgung reagieren zu können. Die Praxis muß auch dann fortgesetzt werden, wenn sie den Zielen nicht entspricht; die Differenz, die mangelnde Perfektion, eröffnet die Chance, die Ziele periodisch zu erneuern, ohne den Hiatus je zu überwinden. Das Gute kreiste um das Ziel, das Ganze wäre absurd, ohne es sein zu dürfen.

Das aber zwingt zu Gegenfragen: Wie sollte man sich ohne Annahmen des Guten über „Erziehung“ verständigen? Wie sollte man auch nur Streit führen können, wenn die Erziehungsabsicht indifferent wäre? Und wie könnte man Entscheidungen begründen, wenn man unausgesetzt neutral sein würde? Erziehung ist immer dringlich, selbst wer sie im Allgemeinen als unmöglich ansieht, kann damit im Besonderen kein Moratorium verbinden, das möglichst dauerhaft für Engagemententlastung sorgte. Seit BERNFELD ist die Absurditätsvermutung eine naheliegende, sozusagen alltagsgesättigte Befürchtung, die sich nur mit stabilen Motiven – der Idee des Guten – ausgleichen läßt. Irgendeine Form von ideeller Kontinuität muß den Prozeß begleiten, und zwar gerade wegen der Umbrüche und der multilinearen Verknüpfungen, die „Erziehung“ offenbar notwendig provoziert. Sie ist – entgegen LOCKE – keine einfache und fortgesetzte „Einwirkung“ mit prognostizierbarem Resultat und hat darum das Gute nötig.

Wenigstens bleibt in öffentlichen Diskursen die Stelle des Guten nie unbe-

setzt, wie sich an den Zieldiskussionen und so am pädagogischen Streit ablesen läßt. Nicht die Rivalität der Programme ist das zentrale Merkmal, sondern ihre Konstitution. Selbst die Entwürfe zur radikalen Negation von Erziehung verwenden wie selbstverständlich Konzepte des Guten und damit verbunden Vorstellungen von Erziehung nach der Erziehung. Das bringt mich auf meinen zweiten Punkt: Gibt es zu SCHLEIERMACHERS teleologischer Konstruktion irgendeine Alternative, die sich nicht so verhält, wie SCHLEIERMACHER es vorhergesagt hat?

2. Abschwächung der Destruktion

Es gibt kein pädagogisches Thema ohne die Besetzung des „Guten“. Das gilt auch da, wo – wie bei LOCKE – das Gute gegen die Vernunft ausgespielt wird; auch die Erziehung zur Vernunft muß als Verbesserung gedacht werden und so mit dem guten Ziel operieren. Immer muß irgendeine Form von Teleologie definiert werden, und in diesem Sinne ist die Sprache der Erziehung auf das Gute angewiesen. Anders kann kein Erziehungsproblem zum öffentlichen Thema werden, und dieser Zwang impliziert eine allgemeine Pädagogik, weil alle Programme nur ungeteilt und limitfrei plausibel gemacht werden können. Man kann nicht das Ziel der Emanzipation verfolgen und dieses Ziel für deutsche Großstadtmädchen nördlich der Mainlinie reservieren. Das Gute definiert den Zielanspruch, und der ist unteilbar.

Im Blick auf die Idee des Guten ist die Erziehung unendlich, bezogen auf konkrete Aufgaben in realen gesellschaftlichen Zusammenhängen aber ist sie endlich, bemerkt SCHLEIERMACHER in seiner Vorlesung über Pädagogik. Die Erziehung „im engeren Sinne“ ist beendet, „wenn der Zeitpunkt eintritt, daß die Selbstthätigkeit der Einwirkung anderer übergeordnet wird“ (SCHLEIERMACHER 1849, S. 40). In diesem Sinne soll die Erziehung den fertigen Menschen „abliefern als ihr Werk an das Gesamtleben im Staate, in der Kirche, im allgemeinen freien geselligen Verkehr, und im Erkennen oder Wissen“ (ebd.). Diese Zuführung steht unter einem Vorbehalt der Emanzipation, das Werk der neuen Generation kann oder muß das Werk der alten verbessern, und dies in kontinuierlicher Form.²² Der pädagogische Zusammenhang wäre so ein deutlich gesellschaftlicher, nicht einfach ein individueller, aber das führt auf einen ersten Testfall, nämlich die Frage, ob die Idee des Guten auch dann trägt, wenn die Erziehung radikal individualisiert wird. Wie kann das allgemein Gute greifen, wenn jeder Mensch gemäß seiner Natur erzogen werden soll?

SCHLEIERMACHER hatte Abstand genommen von ROUSSEAUS Frage, wie denn der Gesellschaftsvertrag zustande kommen könne, wenn die Natur des Men-

22 „So können wir sagen, die eigentliche Aufgabe sei, alles unvollkommene so zu verbessern daß die entgegengesetzte Form des revolutionären gar nicht zum Vorschein kommt. Wo es dennoch geschieht, da hat dies immer seinen Grund in dem unsittlichen, was vorhergegangen ist. Wäre von Anfang an sittlich gehandelt worden, so würde das revolutionäre nicht hervorgetreten sein. So wollen wir also die Formel stellen: Die Erziehung soll so eingerichtet werden, daß beides in möglichster Zusammenstimmung sei, daß die Jugend tüchtig werde einzutreten in das was sie vorfindet, aber auch tüchtig in die sich darbietenden Verbesserungen mit Kraft einzugehen. – Je vollkommener beides geschieht, desto mehr verschwindet der Widerspruch“ (SCHLEIERMACHER 1849, S. 44).

schen durch die Gesellschaft unterdrückt werde; die Frage hätte Verlegenheiten freigesetzt, denn die Verbesserung könnte nicht als ungebrochene Kontinuität oder allmähliche Vervollkommenung erscheinen, sondern wäre gleichbedeutend mit der Steigerung der Entfremdung. Um das zu vermeiden, müßte die Natur des Menschen unabhängig von der Gesellschaft erzogen – für sich entwickelt – werden, ohne damit eine soziale oder politische Bedingung zu verknüpfen. Wie sich der erwachsene Mensch in der Gesellschaft verhält, ist seine Sache, nicht die der Erziehung, die einzig dann legitim ist, wenn sie sich ganz von der Natur des Menschen leiten läßt. Sie, schreibt ROUSSEAU im ersten Buch des *Émile*, sei der „*premier maître*“ der Erziehung (O. C. IV, S. 279).

Émile ist ein „*élève imaginaire*“ (S. 264), aber die Theorie der natürlichen und so der negativen Erziehung²³ hat die Pädagogik weit nachhaltiger beeinflußt als der skrupulöse Platonismus SCHLEIERMACHERS. Der Grund ist einfach: Die natürliche Entwicklung war auch das Basiskonzept der Kinderpsychologie und so der „*éducation nouvelle*“ im 20. Jahrhundert, die etwa JEAN PIAGET 1935 für die „*Encyclopédie Française*“ zusammenfaßte. Das Gute der Erziehung erwächst aus der Natur des Kindes²⁴, wer ihre Entwicklung beschreiben kann, beschreibt zugleich die Richtschnur des Guten. Das entspricht exakt der Redeweise von ROUSSEAU: Es gäbe, heißt es im *Émile*, ein wahres Prinzip des Guten, „*la route de la nature*“ (S. 290).

Ein zweiter Testfall sind Überbietungen der politischen Theorie SCHLEIERMACHERS, radikale Konzepte der Vergesellschaftung von Erziehung ohne platonischen Rest, wie sie etwa JOHN DEWEYS „*Democracy and Education*“ von 1916 zugrunde liegen. Erziehung ist hier die beständige Rekonstruktion von Erfahrung, theoretisch gefaßt lediglich durch die Konzepte von Lernen und Handeln, die es ermöglichen, romantische Metaphern des Wachstums ebenso zu vermeiden wie die sensualistische Gleichsetzung von Habitualisierung und „*Einwirkung*“. Gleichwohl ist der normative Leitbegriff – Demokratie – eine Idee des Guten; soweit sie als Ziel der Erziehung verwendet wird²⁵, ist Demokratie weder teilbar noch relativierbar, sie wird verstanden, als sei sie ein

23 Die natürliche Erziehung wird von ROUSSEAU nicht etwa nur als unbeeinträchtigtes Wachstum in optimalen Milieus bestimmt, wie später von PIAGET (1994, S. 49 ff.), sondern als Verbrauch von Zeit an moralisch indifferenten Orten: Die nützlichste Regel der Erziehung ist, Zeit zu verlieren, und die gesamte erste Erziehung soll „*purement negative*“ sein. „*Elle consiste, non point à enseigner la vertu ni la vérité, mais à garantir le cœur du vice et l'esprit de l'erreur*“ (O. C. IV, S. 323).

24 Es handelt sich um zwei Artikel „*La genèse des méthodes nouvelles*“ und „*Principes d'éducation et données psychologiques*“, die 1935 für den 15. Band der „*Encyclopédie française*“ geschrieben wurden. Dieser Band war vollständig dem Problem der Erziehung gewidmet; PIAGET übernahm die zentralen Beiträge zur Reformpädagogik („*éducation nouvelle*“). Dreißig Jahre später schrieb PIAGET den Beitrag „*Éducation et instruction depuis 1935*“, der auf die Weiterentwicklung der reformpädagogischen Ideen Bezug nimmt (vgl. PIAGET 1993).

25 Demokratie wird mit sozialrevolutionärer Differenzierung erklärt, aber Differenzierung muß nicht notwendig mit einer demokratischen Qualität (DEWEY 1966, S. 322) verbunden sein. Das Kriterium von DEWEY, der Freiheitszuwachs der Individuen (ebd.), überzeugt als pädagogisches Kriterium nur dann, wenn es mit einer Idee des Guten verbunden wird.

„höchstes Gut“²⁶, das rivalisierende Programme erfolgreich ausschalten kann. Wäre das anders, müßte Demokratie verhandelbar sein mit Faschismus oder Autokratismus.

Beide Theorien werden nicht zur Korrektur angeboten und formulieren nicht die Bandbreite der eigenen Irrtümer. Insofern sind sie, obwohl doch empirisch gehalten, dogmatisch; das Gute wird bestimmt und nicht etwa zur Disposition gestellt. Das führt auf eine eigentümliche Koinzidenz: PIAGET wie DEWEY grenzen sich von den grassierenden platonischen Seelenhirten des 19. Jahrhunderts ab²⁷, belehrt vor allem durch DARWIN und SPENCER, also durch biologische Theorien der Entwicklung, aber übersetzt in Erziehungstheorien wird daraus ein Konzept allgemeiner Pädagogik, das den Verlust an Platonismus kompensieren muß. Die Entwicklung des Kindes und die Entwicklung der Gesellschaft werden als normatives Gut verwendet und nicht als fallible Größen betrachtet; die empirische Basis ist lediglich der Garant für diese Verwendung.

Aus dieser Beobachtung ergibt sich noch ein dritter, ein weitaus schwierigerer Testfall des Problems, denn mit pädagogischer Dogmatik wird Praxis angeleitet, die „gut“ sein kann, obwohl oder weil die Idee des Guten keinem empirischen Test ausgesetzt wird. Die Verwendung hat eine andere Funktion: Die Ideen des Guten lassen sich als pragmatische Generalisierungen betrachten, die nicht an ihrer allgemeinen Wahrheit gemessen werden, sondern die ihren Wert darin haben, riskantes Handeln wie das der Erziehung abzusichern. Es sind Überzeugungen, die zu einer Praxis passen müssen und deren Formulierungen nicht daran gemessen werden können, daß sie übertrieben sind. Was die semantische Analyse als Nachteil hinstellt, wäre so ein Vorteil, energische Überzeugungen des Guten, die sich nicht relativieren lassen, einfach weil sie mit Aufgaben verbunden sind, deren Verwirklichung praktisches Engagement verlangt. Die Rechtfertigung dieses Engagements ist nicht beliebig, sie bezieht sich auf begründbare Verbesserungen und so auf Ideen des Guten, bei denen nicht die Theorieherkunft entscheidend ist. Ihre Funktion kann nicht durch Historisierung aufgelöst oder mit Hinweis auf theoretische Widersprüche widerlegt werden, einfach weil die Sprache praktischer Verständigung eindeutige Sinnstützen benötigt. Man kann nicht neutral und nicht zynisch erziehen.

Andererseits bleibt das Theorieproblem bestehen und kann die Kernfrage nicht ohne empirische Evaluation bearbeitet werden. Im Diskurs der Pädagogik kursieren heterogene Programme, deren Reichweite und Aussagekraft sich nicht einfach unter Hinweis auf die je eigene (und je andere) Praxis – also mit den Selbstbeschreibungen der Akteure – erfassen läßt. Das würde Beobachterstandpunkte ausschließen und so Korrekturen von außen. Selbstbeschrei-

26 Das „höchste Gut“ ist die (deistische) Spitze in SCHLEIERMACHERS (1981 b, S. 18ff.) Güterlehre. Vielleicht ist es kein Zufall, daß in der soziologischen Übersetzung dieses Terms die „freie Geselligkeit“ (S. 33) verwendet wird, die den Verkehr zwischen „verschiedenen Kreisen“ regeln soll und damit gleichermaßen SIMMELS Theorie der sozialen Kreise wie DEWEYS Theorie demokratischer Interaktion antizipiert.

27 Der Neoplatonismus in der Psychologie ist kaum untersucht worden, aber FECHNERS „Weltseele“ ist im 19. Jahrhundert ebenso eine einflußreiche Konzeption wie C. G. CARUS' ganzheitliche Psyche, an die einflußreiche Autoren wie LUDWIG KLAGES oder auch RUDOLF STEINER anschließen wollten.

bungen sind fast immer an schwer bewegliche Überzeugungen gebunden, die die Handlungsrisiken gering halten sollen. Das erklärt die Präferenz der Weltbilder oder allgemeine Theorien, die Vereinbarkeit meiden. Das eine Programm bestreitet jeweils, was das andere als grundlegend erachtet. Ohne weiteres Kriterium kann dann nur Toleranz bemüht werden, um eine halbwegs friedliche Koexistenz zu gewährleisten. Über Wahrheit würde Zustimmung entscheiden und so die Ausbildung für verschiedene Lager der Pädagogik; das Gute wäre identisch mit doktrinäer Überzeugung, der eine glaubt an das natürliche Kind, der andere an den Erziehungswert der Demokratie, und der dritte sieht die Seele in universeller Harmonie mit dem Kosmos – die Toleranz ist durch den Glauben beschränkt.

Das Problem verschärft sich, wenn die klassischen Annahmen paternaler Stellvertretung mit dem faktischen Pluralismus der Theorien fraglich werden. Sind die Pädagogen Stellvertreter des Kindes im Sinne ROUSSEAU, DEWEYS oder RUDOLF STEINERS? Oder sind sie gar keine Stellvertreter, weil über die Richtung der Stellvertretung, die Idee des Guten im Konzept der Erziehung, keine Entscheidung möglich ist? Die pädagogische Stellvertretung hat metaphysische Voraussetzungen, die selten thematisiert werden, aber die unmittelbar ins Auge fallen, wenn tatsächlich pluralistisch gefragt und argumentiert wird. Bei ROUSSEAU und PIAGET gibt es nur eine Natur des Menschen, bei DEWEY nur eine Demokratie, bei STEINER nur einen Kosmos, und das entspricht der abendländischen Überlieferung, aber vermutlich nicht den modernen Wirklichkeiten der Erziehung. Das Sein der Philosophie ist fast immer identisch mit Schöpfung, und die kann, wie der Schöpfergott, nur wie eine Einheit begriffen werden. Gäbe es das Sein im Plural, müßte auch die Gottesidee pluralisiert werden.

Aber wenn „Sein“, entgegen der Tradition, empirisch gefaßt wird, zerfällt die Einheitsannahme bei allen denkbaren Ersatzkonzepten, von „Gesellschaft“ über „Kultur“ bis „Welt“ oder „System“. Was immer die Realitäten begrifflich erfassen soll, es zwingt zur Pluralität. Im Sinne von NELSON GOODMAN (1978) gibt es „Welt“ nur in der Mehrzahl, aber dann kann es weder ein einheitliches Sittengesetz noch eine verbindliche Moral für alle geben, und so wäre auch die Erziehung eine teilbare und so relativierte Größe. Paternalität ließe sich nicht als universeller Anspruch (und so als Macht) begründen, während genau das die Allgemeine Pädagogik stark gemacht hat.

„Ist der Zweck der Erziehung einfach oder vielfach?“ fragte HERBART 1806, und er antwortete scheinbar eindeutig, nämlich daß Erziehung nur vielfach sein könne, weil das „menschliche Streben vielfach (sei)“ (Päd. Schr. Bd. II, S. 39ff., S. 41). Aber die Theorie muß der Pluralität begegnen, nämlich „das Viele der Erziehung“ unter wenige Hauptbegriffe ordnen können. Und dann lassen sich mögliche und notwendige Zwecke der Erziehung²⁸ unterscheiden, die wiederum die Einheit (und so die Paternalität) garantieren. Sie entsteht aus der Notwendigkeit sittlicher Erziehung, die die „Ideen des Rechten und Gu-

²⁸ „Bloß mögliche“ Zwecke sind solche, die die künftigen Handlungen des Erwachsenen bestimmen, also Zwecke der „Willkür“; „notwendige Zwecke“ sind solche der Sittlichkeit, sie bestimmen die Erziehung (Päd. Schr. Bd. II, S. 41).

ten“²⁹ im Willen und Gemüt des „Zöglings“ so verankert, daß moralische Einsicht und sittliches Handeln möglich werden (S. 42f.). Ausdrücklich spricht HERBART von einer Notwendigkeit, die „dem Zufall vorzugreifen“ habe, mit der Begründung, daß niemand schwerer verurteilt werde als derjenige, der Einfluß auf ein Kind nehmen könnte und es dadurch schlechter machen würde (S. 43). Wer erzieht, strebt Verbesserung an, andernfalls gibt es keine legitime Notwendigkeit.

Die Ideen des Rechten und Guten müssen „in aller ihrer Schärfe und Reinheit die eigentlichen Gegenstände des Willens werden“, ihnen gemäß müsse sich „der innerste reelle Gehalt des Charakters, der tiefe Kern der Persönlichkeit bestimmen mit Hintansetzung aller anderen Willkür“, beschreibt HERBART den „Hauptgedanken“ seiner Allgemeinen Pädagogik (ebd.), aber das setzt die Kontinuierung der wahren Ideen in der einen Welt voraus, die den universellen Anspruch und Eingriff der Erziehung rechtfertigen sollen. Weder bei SCHLEIERMACHER noch bei HERBART gibt es einen theoretisch entscheidenden Hinweis auf die Vielfalt von Kulturen oder die Differenz von Geltung. Allgemeine Ideen gelten für alle gleich, zugleich ist die Erziehung von HERBART aufgerufen, „die Individualität so unversehrt wie möglich zu lassen“ (S. 44). „Individualität“ ist universelle Einzigartigkeit, eine Paradoxie, die weder auf Kulturen noch auf Milieus, Lerngeschichten oder Erfahrungsbrüche Rücksicht nehmen muß. Mit solchen empirischen Rücksichten aber scheint das Problem der Allgemeinen Pädagogik zu verschwinden und sich deren Anspruch aufzulösen. Er ist traditionell gebunden an unteilbare Absichten, monistische Ideen und Universalismen von Moral oder Sittlichkeit, die als absolut gut und so als legitim erachtet werden. In dieser Hinsicht liegt hier tatsächlich das Zentrum der Allgemeinen Pädagogik, aber wie soll damit umgegangen werden, wenn die Grundlagen zusammenbrechen? Das bringt mich auf meinen letzten Punkt, der Frage, wozu das Gute in der Erziehung dient, wenn der Umgang mit ihm so belastet ist.

3. Konstruktive Versuche

Den bisherigen Befund könnte man kurios nennen: Das Gute in der Erziehung ist notwendig, aber nicht begründbar. Irgendwie verweist jede Allgemeine Pädagogik auf Konzepte des Guten, doch deren ideeller Hintergrund löst sich auf, so daß am Ende nur noch Behauptungen kommuniziert werden, von denen jedermann weiß oder wissen kann, daß sie lediglich eine Formelsprache verlängern. Und hier kann, wie Erziehungsratgeber zeigen (OELKERS 1995a), locker die Natur des Kindes als Mikrokosmos gelesen, neurophysiologisch dargestellt, freudianisch analysiert und religiös gefeiert werden, ohne Differenzen in Rechnung stellen zu müssen.

29 Die „praktische Idee“ bezeichnet „etwas“, „das unmittelbar geistig vorgebildet und vernommen wird, ohne der sinnlichen Anschauung, oder der zufälligen Thatsachen des Bewußtseins zu bedürfen“ (HERBART 1873, S. 28). Die Aufnahme der praktischen Idee durch Erziehung ist von der Ideenlehre selbst zu unterscheiden (S. 31–58). Die fünf Ideen der praktischen Philosophie – innere Freiheit, Vollkommenheit, Wohlwollen, Recht und Billigkeit – sind CICEROS Pflichtenethik nachgebildet. Eine platonische Konstruktion des Guten gibt es bei HERBART nicht.

Soll sich die Allgemeine Pädagogik nicht auf diesen Produktmix einlassen, was wäre dann ihre Aufgabe, und wo läge ihre öffentliche Funktion? Wie sind, anders gefragt, ihre Legitimationspotentiale zu bestimmen, wenn die Konkurrenz auf dem Meinungsmarkt auf Theoriestandards nicht achten muß? Zunächst wäre die Paradoxie des bisherigen Befundes aufzulösen: Erziehung muß mit einem Konzept des Guten begründet werden, das nicht dadurch zweifelhaft ist, daß andere anderes sagen. Man kann lernen, die Unsinnungsvermutung anderen gegenüber zu begrenzen (NAGEL 1991, S. 154 ff.), und zwar veranlaßt durch die faktische Pluralität der Konzepte. Weil sie besteht, kann nie nur einer recht haben, und daß sie besteht, ermöglicht Einsicht in die Begrenzung der eigenen Überzeugung. Das Gute in der Begründung von Erziehung ist unvermeidbar, aber die Vielfalt ist kein Hindernis, sofern die Formulierung der Theorie öffentlicher Rationalität verpflichtet ist. Das läßt sich wiederum pädagogisch rechtfertigen: Erziehung schließt Magie aus, eben das ist der Rationalitätsgewinn im pädagogischen Diskurs der Moderne.³⁰

JEROME BRUNER hat 1986 eine Theorie vorgestellt, die Erziehung mit diskursiver Verständigung gleichsetzt. Sie wäre das Aushandeln der Moral, nicht ihr autoritärer Vollzug. Man kann gegen diese Theorie eine Reihe von Einwänden vorbringen³¹, etwa solche der Verengung von Erziehung auf Diskursivität, was zum Beispiel Leiblichkeit oder Sexualität nur als Sprache behandeln könnte, nicht als Erfahrungsmedien, mit denen sich gerade die Erziehungssprache auch korrigieren (oder entlarven) ließe; andererseits erlaubt BRUNERS Gleichsetzung von „education“ mit „negotiation“ (BRUNER 1986, S. 122f.) eine Entspannung des Theorieproblems, denn Erziehungstheorien werden nicht mehr für sich betrachtet, sondern im Vergleich, was Wettbewerb und Über- und Unterlegenheiten freisetzt. Das gilt auch für Diskurstheorien, denn natürlich gibt es unterschiedliche und rivalisierende Theorien über Sinn und Zweck des Aushandelns, die ihrerseits ausgehandelt werden müssen.

Wäre das anders, könnte grundsätzlich über Theorien der Erziehung nicht entschieden werden. Ihre Vor- und Nachteile zeigen sich nicht einfach „in“ der Praxis, schon weil, wie erwähnt, Beobachtungen und Selbstbeschreibungen unterschieden werden müssen. Beließe man es bei den Selbstbeschreibungen, würde man auf Kontrollen verzichten und müßte so akzeptieren, was behauptet wird. Allgemeine Theorien wie die von CUDWORTH oder von LOCKE stünden unentschieden nebeneinander, aber dann verlöre die Auseinandersetzung jeden Reiz. Sie wäre auf Bestätigung oder auf Konversion angelegt, nicht auf Rivalität und Gewinn, doch starke Gegensätze der Theorie müssen entschieden werden, damit Diskurse strukturiert und Praxisfelder erreicht werden können. Das setzt historische Überlegenheit voraus, also Entwicklungen der Theorie, die vorangehende Positionen qualitativ überbieten. LOCKE muß für

30 In diesem Sinne gibt es keine Dialektik der Aufklärung (vgl. OELKERS 1993, Einl.).

31 Neben dem genannten Einwand wäre noch zu verweisen auf die Paradoxie, die Erziehung zum Diskurs als Diskurs betreiben zu müssen, was in vielen Fällen nicht möglich ist. Man kann vielleicht über die Auslegung bestimmter Werte verhandeln, aber kaum über die Werte selbst; Tugenden stehen nicht zur Disposition; Regeln des Benimmens werden erfüllt oder nicht erfüllt, sind vielleicht dehnbar, aber können nicht zur Verhandlung ausgesetzt werden, jeder Diskurs verlangt ein Minimum an realisierter Toleranz, die nicht ihrerseits zur Wahl steht, usw. (OELKERS 1994b).

das Problem der Erziehung mehr bieten als CUDWORTH, andernfalls hätten beide recht, was eine populäre Version der Toleranz („anything goes“) auch so nahelegt, ohne die historische Bewegung zu beachten. Erst der Sensualismus ermöglichte eine moderne Sichtweise des Kindes, also eine Pädagogik des Lernens, die auf dämonische oder magische Konzepte verzichtete und Erziehung an öffentliche Vernunft binden konnte.

Die Alternativen verschwinden freilich nicht, allein das zwingt zur ständigen Prüfung der Rationalität und so der allgemeinen Ansprüche an Erziehung. Ich verstehe das als entscheidenden Vorteil: Nichts steht alleine, auch für das plausible Prinzip der Erziehung gibt es Theoriekonkurrenz, die es versteht, sich Beachtung zu verschaffen. Wenn aber an keinem Ende ein singuläres Ergebnis steht, wenn also nie alle Rivalen beseitigt sind und so ständig Widerspruch entsteht, wenn dialektische Verhältnisse herrschen, könnte man auch sagen, dann ist notorisch Bedarf vorhanden, im Falle der Erziehung nach plausiblen Entwürfen angesichts von Defizitvermutungen, die sich aus den pädagogischen Themen von selbst ergeben.³²

Es gibt in BRUNERS Welt keinen Ruhepunkt der Erziehung, nicht die beste aller Welten, wohl aber Schäden und Schadensbegrenzungen, also unterschiedliche Grade pädagogischer Weisheit und Torheit, die sich nie über eine (und nur eine) Dogmatik ausgleichen lassen, sondern die theoretische und empirische Überprüfung verlangen. Sätze der Allgemeinen Pädagogik sind nicht folgenlos, sie dienen der Rechtfertigung von Handlungen, legen die Unterschiede der Überzeugungen fest, begrenzen die Weltbilder, aber auch das ist nicht einfach „gut“, weil es ständig behauptet wird. Eher werden sich Gewinne mit Schäden verbinden, Vorteile mit Nachteilen, Erfolge mit Mißerfolgen, ohne daß dabei abschließende Bilanzen gezogen werden können. Diskurs und Praxis verlangen permanente Entscheidungen und Kontrollen, weil ständig neue und unerwartete Probleme auftreten, die Erklärungen verlangen und pädagogische Deutungen nahelegen.

Ich gebe dafür abschließend zwei Beispiele, die Legitimationspotentiale aufzeigen und nicht etwa nur die Tragik des Engagements. Beide Beispiele sind der amerikanischen Pädagogik entnommen, die weitaus öffentlicher operiert als die eher etatistische Pädagogik in Europa. Die Beispiele haben aber ihre Entsprechungen auch hier, wenngleich mit charakteristischen Übertragungsvarianten. Sie beschreiben reale Probleme und denkbare pädagogische Reaktionen in hochkonfliktären postindustriellen Gesellschaften. Auffällig ist dabei der politische Streit, der hohe Grad an Allgemeinheit und die Einflußnahme auf Erziehungssituationen. Das erste Beispiel ist die Debatte um „political correctness“, also der Versuche, über moralisch einwandfreie Sprachregelungen Verhalten zu steuern. Diese Versuche sind pädagogische Versuche, sie stellen eine Form von Moralerziehung dar, die klassischen Mustern durchaus

32 Das hat PASCHEN (1978) mit argumentanalytischen Hinweisen herausgestellt, die sich empirisch erhärten lassen. Offenbar sind Defizitvermutungen eine entscheidende Konstruktionsbedingung für pädagogische Theorien, was dann eine Korrelation mit Ideen des Guten gleichsam von selbst nahelegt. Dieser Befund begrenzt Niedergangsprognosen „Allgemeiner Pädagogik“, die KLAUS MOLLENHAUER (1995) glossiert hat.

entspricht.³³ In jüngsten Publikationen ist von einem „war of words“ (DUNANT 1994) die Rede, der offenbar weder beliebig noch effektiv geblieben ist. Man kann dieser Erziehungskampagne Hysterie unterstellen, etwa wenn Phantasie und Realität nicht getrennt werden³⁴, aber auf der anderen Seite müssen Grenzen moralisch eindeutig markiert sein, wenn Übergriffen vorgebeugt werden soll. Ein anderer pädagogischer Zwang als die öffentliche Moral ist in zivilen Gesellschaften nicht zu rechtfertigen.

Jede Moral läßt sich übertreiben oder unterbieten, es gibt, wie JOHN KEKES (1990, S. 84f.) dargelegt hat, „moral monsters“ oder „monsters of morality“, aber keine Moral kann auf Erziehung verzichten, und das schafft jene Probleme, auf die die pädagogischen Theorien reagieren müssen. Die Idee des Guten ist gleichsam eine allgemeine Form der Problemlösung. Das jeweilige Gute bereitet die Entscheidungsbasis vor, die Lösung kann nicht „gut“ und „böse“ sein, aber das gilt sozusagen nur für den moralischen Augenblick. Die nächste Situation schafft das nächste Problem, so daß auch Kampagnen wie „political correctness“ nie an einem ruhigen Ort enden. Sie produzieren Vorteile und Verletzungen, neue Maßstäbe und Anmaßungen, letztlich Fragen und so Möglichkeiten zur Legitimation weiterer Erziehungsstrategien.

Ein zweites Beispiel, damit zusammenhängend, ist „multiculturalism“ oder das Thema der Teilbarkeit und Relativität von Erziehung. Man könnte mit CHARLES TAYLOR von kultureller Relativität ausgehen und so auch die Relativität der (je zugehörigen) Erziehung konstatieren, ein Gedanke, den im Kern schon MONTESQUIEU vertreten hat. Aber die Diskussion (GUTMANN 1994) wirft das Problem sofort wieder auf die offenen Universalismen zurück, etwa der allgemeinen Werte oder der öffentlichen Standards von Erziehung, die zwischen verschiedenen Kulturen kaum beliebig geteilt werden können, während zugleich immer umstrittener wird, was das pädagogisch Allgemeine ausmachen soll, wenn es sich etwa in schulischen Curricula materialisieren muß. Reicht es hin, lediglich oder hauptsächlich die Konflikte zum Thema zu machen (GRAFF 1992), und wie soll ein allgemeiner Kanon konstruiert werden, der nicht einfach das Abbild einer westlichen und männlichen Kultur ist (CARNOCHAN 1993)? Braucht man überhaupt einen Kanon, und braucht man ihn für den Schulunterricht (BLOOM 1994)?

All dies sind auch dann allgemeine Fragen der Erziehung, wenn man die Allgemeine Pädagogik selbst als westliches und männliches Produkt betrachtet. Vermutlich wird sie die Gleichsetzung ihrer Traditionen mit Gottestern aufgeben müssen, ohne die entscheidende Frage, die nach dem je Allgemeinen hinter dem bloß Partikularen, aufgeben zu können. Das Allgemeine ist aber nur dann pädagogisch zu begründen, wenn es mit Varianten des Guten verbunden wird. WILHELM DILTHEYS (1888) bekannter Einwand, es gäbe keine allgemeingültigen pädagogischen Theorien, da alle Ansätze historisch-relativ seien, spielt mit diesem Problem, aber löst es nicht, weil „Allgemeingültigkeit“

33 Korrektheit ist eine Engführung von Sittlichkeit, genauer: eine enge öffentliche Form der Realisierung von Sittlichkeit, soweit diese sich in kontrollierbaren Tugenden niederschlägt. Das Korrekte bildet aber immer eine Relation mit dem Unkorrekten, das nicht etwa durch die Engführung verschwindet. Die Lösung erhält das Problem.

34 Dies hat KATHARINA RUTSCHKY (1992) für das Thema „sexual correctness“ herausgearbeitet.

der gefährliche Maßstab wäre. Der umgekehrte Schluß liegt nahe, gerade weil die Theorien relativ sind, kann das Allgemeine offengehalten werden und entstehen die Legitimationspotentiale der Pädagogik. Sie reagiert auf öffentliche Probleme der Erziehung und Bildung, die – wie die beiden Fälle der politischen Korrektheit und der Multikulturalität zeigen – nicht in postmoderner Entspannung verschwinden, sondern verstärkt Erklärungen und Rechtfertigungen verlangen, ohne Probleme „allgemeingültig“ – abschließend für alle – lösen zu können. Die Erziehung zum Guten wäre eine tentative Problemlösung, die sich verteidigen können muß, wenn Engagement ernsthaft angestrebt wird, aber die auch überholt werden kann, wenn bessere Lösungen zur Verfügung stehen. Das behauptete „Gute“ ist nie die Garantie für das Resultat, wohl aber die Formulierung des zentralen Motivs, dessentwegen der Prozeß fortgesetzt werden soll.

In diesem praktischen Sinne ist „das Gute“ notwendig und begründbar, aber nur in Konkurrenz und so mit Abstand zu sich selbst. Anders wären Korrekturen am Guten nicht möglich, wäre das Gute, wie in der platonischen Tradition, heilig, kämen gleichberechtigte Rivalen und produktive Irrtümer nicht vor, doch genau das muß möglich sein, weil keine Behauptung des Allgemeinen wirklich allgemein ist. Daß der letztlich beabsichtigte Effekt nicht eintritt, ist ein Glück und jedenfalls kein Grund, jede Aktivität zu unterlassen. Im Gegenteil ist nur so Lernen am Prozeß möglich und kann die Behauptung des Guten erneuert werden. Wäre die Behauptung erreichbar, wäre es unmöglich, zur Realität einen Kontrast aufzubauen, und würde die Kritik hinter der Perfektion verschwinden. Das Gute als Postulat des Besseren erlaubt, die Effekte zu interpretieren und so den Prozeß zu steuern; anders müßte Erziehung final sein, und das ist zum Glück nicht der Fall.

Was mir vorschwebt, ist eine plurale allgemeine Pädagogik, die universelle Prinzipien zu verteidigen versteht, aber sich nicht jenseits der Problemfortschritte bewegt und sich nicht auf Dogmen verläßt. Sie verfährt deliberativ (GUTMANN 1995), aber nicht standpunktfrei, nur daß sich jeder Standpunkt überprüfen lassen muß. Gerade die Behauptung des Allgemeinen nötigt zu kritischer Evaluation, und zwar weil man ihr allzuleicht Glauben schenkt. Vorausgesetzt sind empirisch differente Wirklichkeiten, deren „Allgemeines“ mit Argumenten erschlossen werden muß. Es ist nicht qua Idee immer schon vorhanden, so daß auch die Verwendung des Guten in den Postulaten immer argumentativ transparent gehalten werden muß. Das Gute ist nicht immer nur eines, aber was jeweils als Forderung überzeugen soll, muß mehr darstellen als lediglich moralische Appelle. Daher hätte meine Allgemeine Pädagogik einen Innen- und einen Außenaspekt: Nach innen ginge es um härtere Standards und Überprüfung der Aussagen, nach außen um die Unterscheidung und Bearbeitung öffentlicher Themen, die sich auch tatsächlich allgemein stellen, also die nicht nach Zielgruppen und/oder Institutionen teilbar sind. Moralkampagnen haben sicher nicht nur rationale Aspekte, aber ihre Begründungszusammenhänge, ihre empirischen Annahmen, die spezifische Version des Guten in der Zielsetzung sind rational prüfbar und öffentlicher Kritik zugänglich. Diese Kampagnen sind in offenen Gesellschaften nicht vermeidbar, aber was dabei mit pädagogischen Aussagen zu tun hat, sollte die Suggestionen kontrollierbar halten und sich als lernfähig erweisen.

Ich fasse zusammen: Allgemeine Pädagogik ist öffentliche Pädagogik³⁵, die Begründung des Guten im Wettbewerb von Argumenten, die frei zugänglich sind und unabhängig von Zensur kommuniziert werden und aber zur Überprüfung durch Praxis und Forschung angeboten sind. Diese Definition hat eigene Risiken, gegenüber unbedingten Kategorialanalysen oder letztlich geschichtsphilosophisch begründeten Pädagogiken jedoch deutliche Vorteile. Es wird nicht eine definitive Version von Erziehung erwartet, obwohl sich die unterschiedlichen Versionen so verstehen können; die Auseinandersetzung stellt Rangfolgen her und regelt die Zugehörigkeit; gerade die heute vorrangigen Versionen – PIAGET oder DEWEY – müssen damit rechnen, daß ihre Basiskonzepte Attraktionen für die Gegner darstellen. Das Neue schützt das Alte nicht, wenn Aussagen bestimmt sind, so sind sie in gleichem Maße korrigierbar, weil Wahrheiten nicht ein für allemal irrtumsfrei erscheinen können. Auch die beste Version gilt immer nur auf Zeit, und es gibt nie nur eine „beste Version“. Eben das ermöglicht die Legitimationspotentiale Allgemeiner Pädagogik.

Literatur

- ARISTOTELES: Nikomachische Ethik. Übers. u. hrsg. v. F. DIRLMEIER. Stuttgart 1969.
- ARNDT, A./VIRMOND, W.: Schleiermachers Briefwechsel. (Verzeichnis) nebst einer Liste seiner Vorlesungen. Berlin 1992 (= Schleiermacher-Archiv, Bd. 11).
- BALDWIN, A./HUTTON, S. (Hrsg.): Platonism and the English Imagination. Cambridge 1994.
- BLOOM, H.: The Western Canon. The Books and Schools of the Ages. New York/San Diego/London 1994.
- BRUNER, J.: Actual Minds, Possible Worlds. Cambridge (Mass.) London 1986.
- BURKE, K.: The Rhetoric of Religion. Studies in Logology. Berkeley/Los Angeles/London 1970.
- CARNOCHAN, W.B.: The Battleground of the Curriculum. Liberal Education and American Experience. Stanford (Cal.) 1993.
- COLEMAN, J.: The Christian Platonism and St. Augustine. In: A. BALDWIN/S. HUTTON (Hrsg.): Platonism and the English Imagination. Cambridge 1994, S. 27–37.
- CUDWORTH, R.: The True Intellectual System of the Universe. Part I wehre in all the reason and philosophy of Atheism is confuted, and its impossibility demonstrated ... London 1678.
- DEWEY, J.: Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education. New York et al. 1966 (Erstausg. 1916).
- DILLON, J.: The Golden Chain. Studies in the Development of Platonism and Christianity. Aldershot/Brookfield 1990.
- DILTHEY, W.: Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft. In: Sitzungsberichte der Königlich-Preußischen Akademie der Wissenschaften, Jg. 1888. Berlin 1888, S. 807–832.
- DUNANT, S. (Hrsg.): The War of the Words. The Political Correctness Debate. London 1994.
- EBELING, G.: Frömmigkeit und Bildung. In: G. EBELING: Wort und Glaube, Bd. 3. Paderborn 1975, S. 60–95.
- FILMER, R.: Patriarcha and Other Writings. Hrsg. v. J.P. SOMMERVILLE. Cambridge et al. 1991 (= Cambridge Texts in the History of Political Thought).
- GOODMAN, N.: Ways of Worldmaking. Hassocks/Sussex 1978.
- GRAFF, G.: Beyond the Culture Wars. How Teaching the Conflicts Can Revitalize American Education. New York/London 1992.

³⁵ Eine Idee, die in der europäischen Aufklärung des 18. Jahrhunderts an vielen Stellen vertreten worden ist, überall dort, wo Bildung und Wissenschaft korreliert wurden und die Dominanz paternaler Konzepte zurückging (vgl. OSTERWALDER 1993).

- GUTMANN, A. (Hrsg.): *Multiculturalism. Examining the Politics of Recognition*. Princeton (NJ) 1994.
- GUTMANN, A.: Das Problem des Multikulturalismus in der politischen Ethik. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 43 (1995), S. 273–305.
- HERBART, J. F.: *Allgemeine Praktische Philosophie*. Hrsg. v. G. HARTENSTEIN. Leipzig 1873 (Erste Ausg. 1808).
- HERBART, J. F.: *Pädagogische Schriften*. Hrsg. v. W. ASSMUS. Bd. II: *Pädagogische Grundschriften*. Düsseldorf/München 1965.
- KEKES, J.: *Facing Evil*. Princeton 1990.
- LINDBERG, D. C.: Auge und Licht im Mittelalter. Die Entwicklung der Optik von Alkindi bis Kepler. Übers. v. M. ALTHOFF. Frankfurt a.M. 1987 (amerik. Orig. 1976).
- LOCKE, J.: *Two Treatises of Government*. Hrsg. u. eing. v. P. LASLETT. Cambridge et al. 1970 (Erstausg. 1789) (= *Cambridge Texts in the History of Political Thought*).
- LOCKE, J.: *An Essay Concerning Human Understanding*. Hrsg. v. P. H. NIDDITCH. Oxford 1975 (Orig. 1695).
- LOCKE, J.: *Some Thoughts Concerning Education*. Hrsg. v. J. W. YOLTON/J. S. YOLTON. Oxford 1989 (Erstausg. 1693).
- MOLLENHAUER, K.: Über Mutmaßungen zum ‚Niedergang‘ der Allgemeinen Pädagogik – eine Glosse. Ms. 1995 (vgl. Abdruck in diesem Heft).
- MOORE, G. E.: *Principia Ethica*. Übers. v. B. WISSER. Stuttgart 1970 (engl. Orig. 1903).
- MORE, H.: *A Collection of Several Philosophical Writings*, Vol. I/II. London 1662.
- NAGEL, Th.: *Equality and Partiality*. New York/Oxford 1991.
- NORRIS, J.: *The Conduct of Human Life, with Refrence to the Study of Learning and Knowledge; in a Letter to Lady Masham*. London 1690.
- NOZICK, R.: *Vom richtigen, guten und glücklichen Leben*. Übers. v. M. PFEIFFER. München/Wien 1991 (amerik. Orig. 1989).
- OELKERS, J. (Hrsg.): *Aufklärung, Bildung und Öffentlichkeit. Pädagogische Beiträge zur Moderne*. Weinheim/Basel 1993.
- OELKERS, J.: Hat jeder Mensch nur eine Erziehung? Überlegungen zur pädagogischen Anthropologie. In: F. HEYTING/H.-E. TENORTH (Hrsg.): *Pädagogik und Pluralismus. Deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralität in Erziehung und Erziehungswissenschaft*. Weinheim 1994, S. 207–224 (a).
- OELKERS, J.: *Erziehung als Prozeß des Aushandelns? Probleme der pädagogischen Ethik*. Ms. Bern 1994 (b).
- OELKERS, J.: *Pädagogische Ratgeber. Erziehungswissen in populären Medien*. Frankfurt a.M. 1995 (a).
- OELKERS, J.: Warum die Erziehung kein Magazin haben kann. In: *Emile*, H. 1/1995, im Druck (b).
- OSTERWALDER, F.: Condorcet – Instruction publique und das Design als öffentlich-rechtliche Wissenschaft. In: OELKERS 1993, S. 157–193.
- OVID: *Metamorphosen*. Übers. u. hrsg. v. E. RÖSCH. Darmstadt 1983.
- PARKER, S.: *A Free and Impartial Censure of the Platonick Philosophy*. London 1666.
- PASCHEN, H.: *Theorien der Erziehungswissenschaft*. Düsseldorf 1978.
- PEIRCE, CH. S.: How to Make Our Ideas Clear. In: *Popular Science Monthly* 12 (1878), S. 286–302.
- PEIRCE, CH. S.: The Fixation of Belief. In: *Popular Science Monthly* 12 (1877), S. 1–15.
- PIAGET, J.: *Psychologie et pédagogie*. Paris 1993.
- PIAGET, J.: *Où va l'éducation?* Paris 1994.
- PLATO: *Werke*. Hrsg. v. G. EIGLER, Bd. IV: *Der Staat*. Bearb. v. D. KURZ. Griech. Text v. E. CHAMBRY/deutsche Übers. v. F. SCHLEIERMACHER. Darmstadt 1971.
- ROUSSEAU, J.-J.: *Œuvres Complètes*. Hrsg. v. B. GAGNEBIN/M. RAYMOND. T. IV: *Émile. Education – Morale – Botanique*. Paris 1969.
- RUTSCHKY, K.: *Erregte Aufklärung. Kindesmißbrauch: Fakten & Fiktionen*. Hamburg 1992.
- SCHLEIERMACHER, F. D. E.: *Erziehungslehre*. Aus Schleiermacher's handschriftlichem Nachlasse und nachgeschriebenen Vorlesungen. Hrsg. v. C. PLATZ. Berlin 1849.
- SCHLEIERMACHER, F.: *Der christliche Glaube nach den Grundsätzen der evangelischen Kirche zusammengestellt*. Bd. I/II. Hrsg. v. M. REDEKER. Berlin 1960 (erste Aufl. 1821).

- SCHLEIERMACHER, F. D. E.: Brouillon zur Ethik (1805/06). Hrsg. v. H.-J. BIRKNER. Hamburg 1981 (a).
- SCHLEIERMACHER, F. D. E.: Ethik (1812/13) mit späteren Fassungen der Einleitung, Güterlehre und Pflichtenlehre. Hrsg. v. H.-J. BIRKNER. Hamburg 1981 (b).
- SCOTT, D.: Platonic Recollection and Cambridge Platonism. In: *Hermathena* 149 (1990), S. 73–97.
- SCOTT, D.: Reason, Recollection and the Cambridge Platonists. In: A. BALDWIN/S. HUTTON (Hrsg.): *Platonism and the English Imagination*. Cambridge 1994, S. 139–150.
- TARCOV, N.: *Locke's Education for Liberty*. Chicago/London 1984.
- YOLTON, J. S.: *A Locke Miscellany. Locke Biography and Criticism for All*. Bristol 1990.

Abstract

The author describes traditional uses of "the good" in educational theories. It is maintained that, historically, the *Platonic* good relates to theories of the soul which were queried by sensualism following JOHN LOCKE. LOCKE's theory of learning dissolves the inner locus of the idea of the good and develops a public alternative to paternal education. This concept is taken up in the systematic discussion: the general in pedagogics is linked with public procedures of moral negotiations which have to be presupposed in all attempts to combine education with the good. A plural conception of the good results from the political constitution of societies, which have to respect educational theories if they claim democratic standards. In this sense, the absoluteness of the good would be nothing but a necessary self-directed standard.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Universität Bern, Pädagogisches Institut,
Muesmattstrasse 27, CH-3012 Bern